Institut Universitaire de Formation Des Maîtres
de l'Académie d'Aix-Marseille
Site D'Aix-en-Provence

Année universitaire 2005/2006

MEMOIRE PROFESSIONNEL

COMMENT REPERER ET AIDER,

PAR LA DIFFERENCIATION,

LES ELEVES DYSLEXIQUES ET PRECOCES ?

Présenté par : Maraninchi Sabine et Malfatto Julie

PE2, GFP 05

Sous la direction de : Mme Riffard Muriel

Soutenu le : 04 mai 2006.

Institut Universitaire de Formation Des Maîtres
de l'Académie d'Aix-Marseille
Site D'Aix-en-Provence

Année universitaire 2005/2006

MEMOIRE PROFESSIONNEL

COMMENT REPERER ET AIDER,

PAR LA DIFFERENCIATION,

LES ELEVES DYSLEXIQUES ET PRECOCES ?

Présenté par : Maraninchi Sabine et Malfatto Julie

PE2, GFP 05

Sous la direction de : Mme Riffard Muriel

Soutenu le : 04 mai 2006.

REMERCIEMENTS

Nous tenons particulièrement à remercier Mme Muriel Riffard pour sa disponibilité, son investissement personnel ainsi que ses précieux conseils qui nous ont permis d'affiner notre réflexion et de mener à bien notre projet.

SOMMAIRE

Introduction ……. ..……1

I. Pourquoi différencier les apprentissages ?.....3

I.1. L'hétérogénéité une réalité ……..…..3

I.1.1. Définition…….3

I.1.2. Les types d'hétérogénéité ……..……..3

I.2. Qu'est ce que différencier ?.....4

I.2.1. Définition…….……4

I.2.2. Finalité…….…….5

I.3. Les différents éléments de différenciation……..……...5

I.3.1. Les limites……..……....6

II. Des enfants en difficulté : les élèves dyslexiques et précoce…6

II.1. Qu'est ce que la dyslexie ?.....6

I.1.1 Définition…..……7

II.1.2. Origine et manifestations…….……7

II.1.3. Les trois types de dyslexie…….……...8

II.2. Qu'est ce que la précocité ?.....9

II.2.1. Définition.....9

II.2.2. Origine et manifestations.....10

II.3. Comment les repérer les élèves dyslexiques ?.....11

II.3.1.Des outils de repérage en maternelle……...11

II.3.2.Des outils de repérage en élémentaire……14

II.4. Comment repérer les élèves précoces ?.....17

II.4.1. Quelles sont les caractéristiques de l'enfant précoce ?.....17

II.4.2. Les caractéristiques décelables en classe……19

III. Que peut on mettre en place pour aider ces élèves en difficulté ?.....21

III.1. Les revendications des associations ……..……21

III.2. Que devons nous retenir des recommandations par rapport à nos pratiques ?.....22

III.2.1. Au niveau de l'enseignant.....24

III.2.2. Différencier les contenus et dispositifs…….……..28

III..2.3. Au niveau des parents et de la communauté éducative…….33

Conclusion ……...……...35

Bibliographie……...36

Annexes……...38

INTRODUCTION

« Face aux difficultés pédagogiques ou comportementales, handicap ou précocité… Certains enfants ont besoin d'un soutien spécifique pendant leur scolarité pour éviter qu'ils ne décrochent .Sachant que le décrochage scolaire touche environ 8 % d'une classe d'âge, il apparaît nécessaire de multiplier les moyens et les dispositifs dédiés aux élèves en difficulté ou à besoins éducatifs particuliers ». (Source François Fillon, loi orientation 2005).

Ayant été touchées dans notre environnement proche par ce problème, nous avons eu envie d'aborder ce sujet d'un point de vue professionnel en axant nos recherches sur deux types de difficultés rencontrées sur le terrain : la dyslexie et la précocité.

S'il est reconnu que l'enfant dyslexique éprouve des difficultés au niveau scolaire, il est souvent difficile pour nous enseignants, de considérer les élèves précoces comme des élèves en difficultés. En effet, les enfants précoces ne sont pas des surdoués, comme on pourrait le croire. La réalité scolaire donne à réfléchir : près de la moitié d'entre eux redoublent au moins une classe, 33 % sont en situation d'échec et 17 % font des études difficiles (Source : Jean Marc Louis[1]).

Jeanne Siaud-Facchim[2] parle donc d'un réel paradoxe car la tendance est à penser que « si ils étaient si intelligents, ils réussiraient ». Ce problème vient d'une image erronée du surdoué comme le premier de la classe. On attend vite de l'enfant des performances exceptionnelles. Certains pensent même qu'il s'agit d'un fantasme des parents. En réalité, les enseignants ne sont pas assez formés et informés sur la particularité de fonctionnement de ces enfants et à la pédagogie qui pourrait leur être adaptée. Il en est de même pour la dyslexie, trop souvent perçue comme un trouble médical hors de portée de l'enseignant. Ce constat est le point de départ des commissions Ringard et Delaubier, mandatées par Ministère de L'Education Nationale (MEN)[3], traitant respectivement de l'intégration des élèves dyslexiques et précoces.

Pour que ces élèves progressent, il convient selon P.Perrenoud « de les placer très souvent dans une situation d'apprentissage optimale ». Pour ce faire, il faut auparavant être en mesure

[1] IEN, conseiller technique à l'inspection académique de la Moselle pour les questions d'adaptation et d'intégration.

[2] Psychologue clinicienne, attachée à l'hôpital de la Timone à Marseille.

[3] MEN

d’identifier les types de difficultés auxquelles ils se heurtent pour pouvoir proposer des remédiations adaptées.

Mais comment repérer et aider, par la différenciation, les élèves dyslexiques et précoces ?

Pour tenter de répondre à cette préoccupation, nous rappellerons dans un premier temps en quoi la différenciation peut être un moyen de gérer l’hétérogénéité d’une classe. Nous définirons ensuite la dyslexie et la précocité en essayant d’appréhender les origines et manifestations de ces états, notamment d’un point de vue scolaire. Après avoir recensé les différents signes caractéristiques de ces élèves, nous étayerons les diverses recommandations ministérielles et scientifiques au travers de nos pratiques respectives au cours de nos stages en responsabilité. Nous mettrons en évidence au fur et à mesure de notre réflexion certaines limites détectées sur le terrain à ce sujet, et envisagerons des pistes de propositions transférables à tout type d’élève quelles que soient leurs difficultés.

On notera par ailleurs que nous ne prétendons pas à travers ce mémoire diagnostiquer ni « dépister » de façon exhaustive les enfants dyslexiques et précoces mais seulement nous armer face à des signes comportementaux pouvant nous alerter. La démarche vise donc à avoir des outils de repérage des difficultés, de savoir les pré analyser afin de caractériser le type de différenciation à mettre en place pour aider ces enfants. C’est dans cette optique que se positionne le gouvernement qui affiche une réelle volonté de « repérer au plus tôt les signes d’alerte manifestés par un élève et ce dès l’école maternelle ».

I. POURQUOI DIFFERENCIER LES APPRENTISSAGES ?

I.1. L'hétérogénéité une réalité.

L'hétérogénéité d'une classe est une **réalité** à laquelle nous sommes souvent confrontés et qui nous a préoccupée dès nos premiers stages en observation. A plusieurs reprises nous avons remarqué des élèves qui ne se mettaient pas au travail. Certains s'agitaient, d'autres étaient silencieux mais semblaient perdus tandis que la classe avançait. Malheureusement, le comportement de quelques élèves peut perturber le fonctionnement de toute la classe.

I.1.1. Définition

Par définition (dictionnaire Larousse), le caractère hétérogène se dit d'un tout formé d'éléments disparates, différents, contraires.
Il est possible d'adapter cette définition à une classe car une classe est avant tout un ensemble **d'individus différents**. Chaque individu ne reçoit pas, de la même façon l'enseignement qu'on lui donne.

I.1.2. Les types d'hétérogénéité :

On peut lister plusieurs éléments caractéristiques de l'hétérogénéité des élèves comme :

- **leurs différences cognitives** dans le degré d'acquisition des connaissances exigées par l'institution et dans la richesse de leurs processus mentaux où se combinent représentations, stades de développement opératoire, images mentales, modes de pensée, stratégies d'apprentissage.
- **Leurs différences socioculturelles** : valeurs, croyances, histoires familiales, codes de langage, types de socialisation, richesses et spécificités culturelles.
- **Leurs différences psychologiques** : vécu et personnalité révélant leur motivation, leur volonté, leur attention, leur créativité, leur curiosité, leur énergie, leur plaisir, leur équilibre, leurs rythmes.

La gestion de l'hétérogénéité est donc un problème auquel se trouvent confrontés tous les enseignants. Longtemps ignoré, aujourd'hui le constat de l'hétérogénéité n'est plus mis en doute. Le fait que chaque enfant est un être unique que l'on doit considérer dans sa globalité est admis dans les textes officiels et les travaux sur la pédagogie différenciée abondent dans ce sens. L'hétérogénéité devrait être abordée comme une source de richesse. Cependant elle peut constituer un frein aux apprentissages dès que les différences entre les élèves sont trop

importantes et que certains se trouvent en difficulté. **Le problème qui se pose alors est de venir en aide aux élèves en difficulté sans pour autant freiner la progression du groupe classe.** La classe à plusieurs niveaux, est le lieu scolaire où l'hétérogénéité des élèves est inscrite d'emblée dans le champs professionnel de l'enseignant. C'est pourquoi il semble que son modèle de fonctionnement offre des solutions pour gérer les différences de besoins et de rythmes de chacun. En effet, même si nous n'avions pas officiellement une classe dite à plusieurs niveaux lors de notre 1er R3, nous avons essayé, pour faire face aux différences très marquées entre les besoins, de considérer que nous avions un double, voire un triple niveau. Après un diagnostic rapide en lecture/écriture la typologie de la classe de CE1 occupée par l'une d'entre nous était la suivante :

- 3 élèves étaient entre autres dyslexiques et suivi par le RASED deux fois par semaine.
- 6 élèves déchiffraient à peine mais ne décodaient pas encore
- 3 d'entre eux avaient de gros problèmes d'écriture dont un qui avait une réelle crispation du geste graphique.
- 3 élèves étaient particulièrement rapides en lecture, vifs en compréhension et très avancés en mathématique.

Il nous fallait trouver un dispositif pour pouvoir gérer cet écart très significatif de compétences, l'hétérogénéité ici étant plutôt de type cognitif. C'est une des raisons pour laquelle nous avons choisi de développer dans ce mémoire cet aspect en particulier, nous nous trouvions confrontées dés ce premier stage à la présence d'élèves en difficultés au sein d'un groupe classe où il ne fallait pas pour autant freiner les plus rapides. Appliquer des dispositifs ou des contenus différenciés semblait être une piste pour la gestion de ce groupe classe.

I.2. Qu'est ce que différencier ?

I.2.1. Définition :

Différencier l'enseignement, c'est faire en sorte que chaque apprenant se trouve, aussi souvent que possible, dans des situations d'apprentissage fécondes pour lui. Différencier, c'est donc **lutter à la fois pour que les inégalités devant l'école s'atténuent et pour que le niveau scolaire monte.**

Aussi, la pratique didactique doit-elle s'efforcer de faire varier les stratégies d'enseignement de manière à ce que les sujets puissent utiliser leur stratégie d'apprentissage. La pédagogie différenciée prend alors toute son importance et comme le souligne Philippe Mérieu[4] « toute

[4] Professeur en sciences de l'éducation, Directeur de l'IUFM de l'académie de Lyon.

pédagogie qui a réussi, a été différenciée, c'est-à-dire adaptée aux individus à qui elle était proposée ».

La pédagogie différenciée est une pédagogie des processus : elle met en oeuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves apprennent selon leur propres itinéraires d'appropriation de savoirs ou de savoir-faire.

I.2.2. Finalité :

La finalité de la pédagogie différenciée est **la lutte contre l'échec scolaire**. C'est en effet, une stratégie de la réussite réellement efficace à l'école.

Organisée en situations d'apprentissage et d'évaluation adaptées aux besoins et aux difficultés spécifiques des élèves, selon des processus diversifiés, elle leur permet de :

- Prendre conscience de leurs capacités et possibilités.
- Développer leurs capacités en compétences.
-Débloquer leur désir d'apprendre.

D'après P. Meirieu dans *« L'école, mode d'emploi »*, un enseignement ne peut être satisfaisant que si une correspondance est faite entre le niveau, les possibilités, les besoins de l'élève et les propositions du maître.

I.3. Les différents éléments de différenciation :

Différencier, c'est avant tout tenir compte des différences. En ce qui concerne les élèves, ils se distinguent par leurs acquis, leur rythme de travail et d'apprentissage, leur comportement, leurs profils pédagogiques…

Les acquis des élèves sont également les ressources qui servent de point d'appui à l'enseignant pour démarrer un nouvel apprentissage. Le rythme d'apprentissage varie selon les élèves. Il est parfois important de leur laisser un temps supplémentaire nécessaire à l'acquisition des compétences visées. C'est pourquoi, l'idée que tous les élèves d'une classe avancent au même rythme est illusoire.

Le comportement de chacun ne va pas être le même devant une tâche pourtant identique. Le degré de guidage influence aussi l'investissement des élèves dans le travail qui leur est demandé. Certains vont réclamer le soutien de l'adulte tandis que d'autres vont avoir besoin de plus de liberté et d'autonomie. Cet aspect était à prendre en compte en priorité pour la gestion du CE1 de Lambesc. La majorité des élèves questionnait sans cesse l'enseignant sur le type de travail à réaliser, à ce qu'ils devaient faire lorsqu'ils auraient terminé, combien de lignes, de carreaux à sauter, quelle couleur d'encre utiliser, sur quel cahier écrire etc..Et ce bien sûr malgré

des instructions données au préalable. Le groupe en difficultés ne se mettait pas au travail, en attendant des instructions individuelles plutôt que collectives. En parallèle, un petit groupe d'élèves très autonome étaient déjà prêts, avaient adopté une attitude d'élève et avaient même, pour certains déjà démarré leur travail. La différence de rythme et d'autonomie était un frein réel aux apprentissages, j'ai du mettre en place un dispositif dont l'objectif était de construire des habitudes de travail sans l'assistance et l'omniprésence de l'enseignant. Ce point particulier sera présenté lorsque nous aborderons les solutions mises en place dans le cadre des stages en responsabilités.

I.3.1. Les limites :

À trop vouloir répondre aux attentes de chaque enfant, il ne faut pas tomber dans l'effet inverse et enfermer l'élève dans sa démarche intellectuelle, l'empêchant de s'ouvrir à des dispositifs variés. Philippe Meirieu prévient ainsi qu'une pédagogie totalement différenciée en fonction de la démarche de chacun condamnerait l'adaptation de ces élèves. Philippe Perrenoud[5] rajoute d'ailleurs qu'il ne s'agit pas pour l'enseignant de créer une série de relations duales mais, comme le souligne le Ministère de l'Education Nationale, « de se défier de la tentation d'organiser, pour les élèves en grande difficulté**,** un enseignement "spécial" **»** car « ces enfants, ont besoin de vivre « avec les autres » et « comme les autres ».

De ce fait, le Ministère de l'Education rappelle que « si, pour des raisons pratiques, il faut des systèmes d'enseignement qui assurent une éducation satisfaisante à la majorité des enfants, il y aura toujours des enfants avec des besoins particuliers pour lesquels des dispositions spéciales devront être prises. Les enfants précoces et dyslexiques figurent parmi ceux-là ».

II. DES ENFANTS EN DIFFICULTES : LES ELEVES DYSLEXIQUES ET PRECOCES.

II.1. Qu'est ce que la dyslexie ?

Nous avons décidé d'aborder ces deux types de difficultés car nous avons pu constater lors de nos stages que se sont des troubles malheureusement très présents qui touchent certes une

[5] Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation (FPSE).

minorité d'élèves mais dont les manifestations en classe ne sont pas toujours faciles à appréhender et à repérer. C'est pourquoi il nous semble important dans un premier temps de les définir afin de mieux comprendre l'origine et les caractéristiques de ces différences.

II.1.1. Définition.

Définir la dyslexie n'est pas une chose simple parce que plusieurs chercheurs ne s'entendent pas sur le terme même. Certains parlent de comportements dyslexiques, d'autres parlent plutôt de trouble spécifique d'apprentissage en lecture. Toutefois, tous s'entendent pour dire que cette difficulté à apprendre à lire existe bel et bien et qu'elle serait d'origine neurologique. Pour notre part, nous nous positionnerons du coté d'Anne De Noury[6] qui se refuse de définir la dyslexie comme un trouble d'apprentissage en lecture. Elle l'évoque plutôt comme « une fonction différentielle du cerveau qui se manifeste par des difficultés persistantes de lecture, d'écriture, d'épellation et de compréhension de l'écrit, et ce, en dépit d'une scolarisation régulière, d'une intelligence normale et d'un milieu socioculturel propice au développement de la lecture ».
En effet, l'enfant dyslexique est un enfant doté d'une intelligence et même parfois « d'une intelligence très vive, d'un jugement fin, d'une compréhension rapide, d'une mémoire précise et d'un raisonnement juste »Patricia Leunen[7] dans « *Le guide marabout de la dyslexie* » .

II.1.2. Origine et manifestations

L'enfant dyslexique a deux hémisphères cérébraux symétriques, ce qui cause, dans un premier temps, une instabilité au niveau spatiotemporel et, dans un deuxième temps, une difficulté avec les apprentissages séquentiels.

- **Tridimensionnalité :**

La dyslexie se manifeste également par une atteinte des cellules qui permettent de voir les choses en trois dimensions. L'enfant dyslexique a donc cette grande capacité, c'est « un enfant du concret », Centre de Recherche de l'Education Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire[8] dans « *La dyslexie en question* ». Dans son monde enfantin, tout est palpable ou imaginable. Or à son entrée scolaire les lettres apparaissent, et à part d'être des graphèmes sollicités lors de l'écriture

[6] Spécialiste et consultante en dyslexie et directrice de l'Académie de la lecture
[7] Patricia Leunen, spécialiste en dyslexie, « *le guide marabout de la dyslexie* », collection marabout service, 1982, page 7.

[8] CRESAS

des mots, elles ne se représentent pas de façon concrète. Son monde devient d'un seul coup rempli d'abstractions qu'il n'arrive pas à maîtriser.
De ce fait, il mélange certaines lettres comme le b ou le d. Pour illustrer ce fait, on prendra l'exemple du crayon : un crayon, qu'il soit posé sur la table ou à l'envers dans les airs, demeure un crayon. Pour le dyslexique, la lettre b, même à l'envers, demeure un b. M. Il en est de même pour les lettres p et q, n et u, m et w et d'autres encore. C'est une difficulté que j'ai pu observer chez Florian, cinq ans, au cours de mon deuxième stage en responsabilité en grande section de maternelle. Lors d'un atelier de discrimination visuelle autour de la lettre /p/ de pantin, plusieurs mots sont proposés aux élèves qui doivent entourer ceux contenant la lettre /p/. Florian entoure alors les mots contenant la lettre /p/ mais également les mots « arlequin » et « requin ». Lorsque je lui demande si le mot arlequin a la lettre /p/, il me répond que oui. Je lui demande alors de me la montrer et il me désigne la lettre/q/ (même chose avec le mot requin). Erreur ou étourderie ? Cela reste tout de même une difficulté à laquelle je n'ai pas réussi à remédier sur le moment car malgré mes tentatives d'explication Florian n'a pas saisi de différences entre les lettres /p/ et /q/.

- **Hypersensibilité émotionnelle :**

L'enfant dyslexique est par ailleurs souvent un enfant très émotif et très cajoleur. Ce sont des enfants attachants et très aimés, démonstratifs de leur attachement.

Pour terminer, il est important de bien comprendre que l'enfant dyslexique est un enfant d'une intelligence normale et que la dyslexie est inhérente à sa constitution. Elle n'est ni un trouble d'apprentissage passager ni un trouble émotionnel : la dyslexie est un état. Malheureusement cet état amène des troubles d'apprentissage en lecture, en écriture, en épellation et en compréhension de l'écrit, mais heureusement, il amène aussi une grande sensibilité et une façon particulière de voir et d'envisager la vie.

II.1.3. Les trois types de dyslexie

- **La dyslexie de mouvement (ou dysnemkinésie)**

Elle se manifeste par des difficultés à mémoriser les mouvements requis pour écrire les chiffres et les lettres. L'enfant ne retrouve plus la séquence requise pour tracer le graphème.

Cette difficulté rend l'écriture et la rédaction très laborieuse mais amène aussi l'enfant à inverser les lettres ou les chiffres ou à les écrire à l'envers.

- **La dyslexie phonétique (ou dysphonésie)**

Cette dyslexie entraîne des difficultés à effectuer l'analyse du mot. L'enfant possède alors un répertoire limité de mots qu'il peut reconnaître visuellement. Il doit cependant deviner les autres mots, ce faisant, il commet des erreurs sémantiques. Lors d'un stage d'observation en CE1, j'ai pu rencontrer François un enfant dyslexique qui changeait les mots lorsqu'il lisait : lors d'une séance de lecture, François lit le mot lampe au lieu du mot lumière. Interrogée, je questionne l'enseignante qui m'explique alors que ses difficultés dans le déchiffrage des mots nouveaux sont des symptômes propres au repérage de la dyslexie. Ce sera cependant au cours de mes recherches et lectures que cette particularité d'inventer les mots en lisant m'est apparue comme un critère récurent.

- **La dyslexie visuelle (ou dyseidésie)**

Elle se manifeste par l'incapacité d'écrire des mots irréguliers puisque la personne qui en souffre est incapable de voir le mot écrit dans sa tête. La lecture est souvent lente et laborieuse.

L'enfant peut donc être atteint de l'un ou l'autre de ces types de dyslexie, mais également de deux ou trois types à la fois. En effet, il n'est pas rare de rencontrer des dyslexiques qui manifestent des symptômes dans les trois dyslexies, mais à des degrés différents. D'ailleurs il convient de préciser que la dysnemkinésie n'apparaît jamais seule ; elle est toujours accompagnée de dyslexie visuelle et/ou phonétique.

II.2. Qu'est ce que la précocité ?

II.2.1. Définition : Qui sont les enfants " intellectuellement précoces "?

Il est difficile de définir avec précision cet ensemble d'enfants et d'adolescents que certains qualifient de "surdoués" ou de "précoces". D'une manière générale, ces termes sont utilisés pour désigner un enfant qui manifeste, dans un certain nombre d'activités, des possibilités, des aptitudes nettement supérieures à celles de la moyenne des enfants de son âge. On traduit souvent cette différence d'aptitudes par la notion d'avance ou de précocité : l'enfant "précoce"

serait caractérisé par sa capacité à réaliser des performances qui sont, en moyenne, celles d'enfants plus vieux de deux, trois, voire quatre ans ou plus.

❖ **Quelques définitions simples :**

> Sur le Petit Larousse 2003 :
- surdoué "Se dit d'une personne et spécialement d'un enfant, dont les capacités intellectuelles évaluées par des tests sont très supérieures à la moyenne."
- *précoce* > "Dont le développement physique ou intellectuel correspond à celui d'un âge supérieur. Enfant précoce."
> Chez les professionnels spécialistes de la précocité chez l'enfant :On emploie de plus en plus le terme "enfants à haut potentiel" ou HQI. On parle aussi "d'Enfants Intellectuellement Précoces ou EIP. Un enfant précoce selon Jeanne Siaud – Facchim, psychologue clinicienne, est un enfant qui obtient un score de QI supérieur à 130 aux testes d'intelligence validés et standardisés. On notera à ce propos que le QI n'est pas une mesure d'intelligence mais une évaluation des capacités intellectuelles qui permet de comparer le fonctionnement intellectuel d'un enfant par rapport à un enfant du même âge.

❖ **Vers une définition :**

Le qualificatif le plus juste est plutôt celui **d'enfant intellectuellement précoce**[9] dans la mesure où la précocité est cantonnée au domaine intellectuel et à son développement.

II.2.2. Origine et manifestations.

❖ **Organisation cognitive de leur pensée**.

Notre cerveau est constitué de deux hémisphères gauche et droit. Chacun des deux hémisphères intervient différemment dans l'activité cognitive.
Répartition schématique
Cerveau gauche : fonctions du langage, les raisonnements et développements logicomathématiques, les capacités d'expression écrites. C'est le cerveau logique et rationnel.

[9] E.I.P

Cerveau droit : intuition, créativité, l'émotivité gouverne. Le cerveau droit s'intéresse prioritairement au sens, à l'inverse du cerveau gauche qui découpe toute l'information en unité distinctes, le cerveau droit fonctionne en mode global pour créer le sens. J'ai pu noter dans le cadre du premier R3 qu'une activité décloisonnée en ORL ne captait l'attention de Clémence qui a eu des difficultés à réaliser l'exercice demandé. Par contre, dans l'approche du verbe à travers le projet « sorcières » dont le support était l'analyse quotidienne des phrases produites par les élèves, Clémence a montré un engouement particulier à y participer. Ce qui a conforté l'idée que plus on travaille en transversalité autour d'un thème dans le cadre d'un projet plus l'élève précoce demandeur de sens s'investit dans les activités. Ce constat peut également être extrapolable à d'autres types d'élèves en difficulté pour qui le « sens » est source de motivation.

Une intervention préférentielle de l'hémisphère droit constitue un handicap sérieux pour l'efficacité scolaire.

Il y a donc chez l'enfant précoce une prédominance nette du cerveau droit. C'est la singularité de son mode de pensée et de son fonctionnement affectif qui caractérise l'enfant surdoué. C'est un enfant différent.

Sur le plan intellectuel, un enfant précoce se distingue par la forme particulière de son intelligence. C'est l'aspect qualitatif qui a de la valeur et non le quantitatif, il n'est plus intelligent mais il a un mode de pensée, une structure de raisonnement différent.

Sur le plan affectif, l'enfant surdoué est un être d'une sensibilité extrême. L'enfant précoce perçoit et analyse avec une acuité exceptionnelle toutes les informations en provenance de l'environnement et dispose de la capacité étonnante de ressentir l'état émotionnel des autres. Véritable éponge, il est toujours assailli par des émotions, des sensations, des informations , ils sont psychologiquement vulnérables.

- **Hypersensibilité émotionnelle**

Tous les sens de l'enfant sont exacerbés, il est constamment bombardé d'informations sensorielles en provenance de l'‘environnement : fragilité émotionnelle, susceptibilité importante. Il est donc nécessaire et important de bien identifier les difficultés afin d'aider l'enfant le plus efficacement possible. Et puisque chaque enfant est unique, sa rééducation doit se faire de façon individuelle.

Or comment identifier leurs difficultés ? Comment déceler leurs troubles et besoins ?

Nous avons tenté de relever certaines manifestations observées pouvant servir comme pistes de repérage à la dyslexie et à la précocité.

II.3. Comment repérer les élèves dyslexiques ?

II.3.1. Des outils de repérage en maternelle.

Il est intéressant de savoir qu'il est possible de détecter une dyslexie potentielle bien avant le début de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. En fait, « l'enfant dyslexique manifeste des symptômes de son état longtemps avant son entrée scolaire », Anne de Noury. Pour ce faire, certains signes peuvent nous mettre, nous enseignants, en alerte d'une possible dyslexie. Cependant, le CRESAS nous recommande de rester prudents quand aux troubles associés à la dyslexie que nous allons aborder car, pour nous enseignants, « la meilleure façon de faire un diagnostic de la dyslexie est de faire passer un test de leximétrie qui indiquera la différence entre l'aptitude lexique de l'enfant par rapport à la moyenne étalonnée des enfants de cet âge ».[10]

- **Un enfant vif d'esprit :**

Selon Ronald Davis, auteur et créateur d'une méthode de rééducation de la dyslexie, un enfant de deux mois réagit déjà de façon dyslexique. Un enfant dyslexique reconnaît la boule de poils blancs comme étant un chat sans apercevoir son museau ou sa queue. L'enfant non dyslexique, lui, a besoin de plus de temps pour identifier l'objet, il perçoit chacune des parties avant d'identifier le tout. C'est pourquoi l'enfant dyslexique nous parait souvent très vif d'esprit dans son jeune age, d'où la grande surprise des parents lorsqu'ils réalisent que leur enfant si rapide ne parvient pas à apprendre à lire. Cela s'explique par le fait que l'enfant dyslexique est un enfant, comme nous l'avons vu précédemment, du concret.

- **Troubles du langage :**

« Lorsque l'enfant s'éveille au langage, certains signes peuvent nous alerter. Des difficultés à prononcer certains sons particuliers, des inversions à l'oral, de même un bégaiement ou un retard de langage sont des signes qui peuvent alerter, car ils peuvent parfois être précurseurs d'une dyslexie future », Avignal Amar- Tuiller[11] dans « *Mon enfant souffre de troubles du langage et des apprentissage* ».

[10] Test de l'alouette annexe 5

[11] Journaliste sous la supervision de spécialistes, « *mon enfant souffre de troubles du langage et des apprentissages* », éditions le découverte 2004, page 43.

Les troubles d'évocation lexicales sont aussi des facteurs à risque qui peuvent couver une dyslexie potentielle chez l'enfant. A ce titre, lors de mon premier stage en responsabilité en petite section de maternelle, Quentin, trois ans, présentait ces mêmes caractéristiques. En effet, c'est au cours d'une séance de langage d'évocation que je commence à percevoir des difficultés chez Quentin. Cette séance avait pour but de rappeler aux élèves le lexique propre à la pomme, fruit qu'ils avaient manipulé la veille. Lorsque je lui demande de nommer le fruit présent sur le livre il est alors incapable de me répondre. Ses camarades nomment le fruit, on répète collectivement son nom mais lorsque pour la deuxième fois je l'interroge, le même silence se produit. Cependant Quentin a aussi des difficultés à se reconnaître sur une photo : quand il parle de lui il emploi le mot « bébé ». De plus il fait partie des élèves qui ont des difficultés à mémoriser les chansons que je propose.

Bien qu'étant des difficultés fréquemment rencontrées en petite section de maternelle, avec l'accord de la famille je fais passer à Quentin le questionnaire de langage et de comportement[12] destiné aux enseignants de petite section de maternelle. C'est au terme du questionnaire que je me rends compte que Quentin est à surveiller car ses difficultés peuvent être des signes de dyslexie.

- **<u>Mémoire à court terme défaillante :</u>**

Si l'enfant dyslexique est par ailleurs souvent un enfant très émotif, il a cependant la mémoire à court terme défaillante, ce qui fait que quinze minutes après son repas, il peut demander s'il a mangé.

C'est une des caractéristiques que j'ai repérée chez Florian. Responsable de l'accueil des enfants à 13h20, j'accueille Florian qui vient discuter avec moi. Je lui demande s'il a bien mangé et il me répond qu'il ne s'en rappelle plus. Sur le coup je me dis qu'il n'a pas envie d'en parler et qu'il dévie la conversation pour aller jouer. Le lendemain je lui demande alors de rappeler à la classe ce que nous avons fait la veille en sport pour réactiver les acquis et il me répond une fois de plus qu'il ne s'en rappelle plus. Avec du recul, je me rends compte que lui demander de prendre la parole en grand groupe n'était pas vraiment pertinent ce qui peut peut-être expliquer son blocage. C'est pourquoi, plus tard dans la journée je le questionne individuellement au cours d'un atelier en découverte du monde sur les poissons rouges. Nous avions juste avant, en collectif classe, dégagé les caractéristiques et noms des nageoires du poisson rouge. Mais à mes questions, Florian ne répond que par le silence dans un premier temps. Par contre dès que j'insiste un peu, il se met à s'agiter, ne m'écoute plus du tout et fait le

[12] Questionnaire Chevrie-Muller en annexe 4

pitre. S'il ne veut pas ou ne peut pas raconter ce qu'il a fait, Florian a aussi comme Quentin des difficultés à mémoriser le répertoire chanté. Dès le premier jour du stage, je repère que lorsque l'intervenant de musique leur demande de chanter, il bouge les lèvres mais ne chante pas. Avec moi, il en est de même. Il répète les paroles en décalé ou ne chante pas.

Ces signes m'ont interrogés il est vrai, mais ne m'ont pas alarmé pour autant car ils sont fréquents en maternelle. C'est cependant leur cumul avec les difficultés qu'avait Florian en reconnaissance visuelle avec certaines lettres (voire troubles de l'écriture plus bas), qui m'a conduite à faire part à ses parents de mes observations.

Donc, comme nous pouvons le constater, la dyslexie, c'est beaucoup plus que l'inversion de lettres ou de chiffres et elle se manifeste déjà dans la tendre enfance. Anne De Noury affirme que « l'enfant dyslexique a hérité du gène de la dyslexie et il demeurera dyslexique toute sa vie ». Il leur suffit toutefois de réussir à apprendre à lire, d'où l'importance d'intervenir rapidement lorsqu'on soupçonne notre enfant ou élève d'avoir peut- être des difficultés.

Il existe des méthodes efficaces pour corriger la dyslexie, mais encore faut il la détecter. Est il possible de déterminer des comportements à risque chez nos élèves ?
Si certains signes existent mais ne sont pas pour autant exhaustifs, ils restent des outils nous permettant en tant qu'enseignants d'observer et d'être à l'écoute de leurs besoins. Mais que sont leurs besoins ? Comment pouvons nous les aider et les repérer à l'école élémentaire?

II.3.2. Des outils de repérage en élémentaire.

J'ai mentionné la rapidité avec laquelle les enfants dyslexiques identifient les entités dans la tendre enfance. Ils sont également vifs d'esprit c'est pourquoi lorsque l'entourage n'a rien suspecté et que l'enfant fait son entrée à l'école, le choc est malheureusement très grand quand les parents s'aperçoivent que ce dernier n'arrive pas à apprendre à lire.

- **Troubles séquentiels :**

Tout ce qui relève d'une séquence (lettre, chiffres, mois, jours, heures, etc.) est très difficile à maîtriser pour l'enfant dyslexique. Il y a un lien au niveau séquentiel qui ne se fait pas. Ces troubles sont par conséquent en liaison directe avec l'apprentissage de la lecture mais aussi avec la structuration temporelle.

❖ **Troubles de lecture :**

En effet, comme la lecture est une séquence de graphèmes, l'enfant dyslexique a de la difficulté à apprendre à lire. De ce fait, les fautes de lecture sont de l'ordre de la confusion visuelle et auditive des lettres, mais aussi de l'omission, addition voire suppression de lettres ou de syllabes allant parfois jusqu'à la « substitution d'un mot par analogie » comme le souligne Patricia Leunen. Le cas de Yann en CE1, suivi par le RASED et déclaré dyslexique, vient corroborer ce constat. En effet, au cours de séances lectures en classe, il anticipait les fins des phrases en faisant mine de lire. Les mots pourtant suivis « avec le doigt » étaient bien que proches du sens purement inventés. Il procédait donc par analogie et anticipation car il avait accédé au sens lors de la lecture préparée chez lui.

Patricia Leunen rappelle également qu'outre ces erreurs de lettres, l'élève dyslexique organise mal sa lecture : il répète souvent deux ou trois fois une syllabe lue, revient fréquemment en arrière pour ajuster sa pensée ce qui ralentit son débit. De plus, il omet souvent la ponctuation car, trop afféré à lire correctement les lettres et les mots, les signes de ponctuation peuvent passer inaperçu. De ce fait, « ces absences de ponctuation et ce manque de fluidité rendent la compréhension des lectures difficiles », Avigal Amar-Tuiller [13]. Evidemment, ces symptômes peuvent se manifester chez tous les nouveaux lecteurs, mais chez l'enfant dyslexique, ils demeureront malgré plusieurs tentatives de correction et plusieurs efforts.

❖ **Troubles d'écriture :**

L'enfant dyslexique qui fait son entrée à l'école est propulsé dans un monde abstrait qu'il ne connaît pas du tout. Les lettres et les chiffres ne sont que des formes pour lui dépourvues de noms et/ou de sons. Pour lui, le graphème /p/ est pareil aux graphèmes /b/, /d/ et /q/. En fait, la forme est la même, seule la boule change de coté comme le formule d'eux même les enfants dyslexiques. Or ce dernier n'arrive pas à saisir cette nuance, pour lui la lettre est toujours la même.

Ses difficultés d'apprentissage commencent donc à cette étape. L'enfant a de la difficulté à nommer les lettres, à identifier le son que chaque lettre produit comme nous venons de la voir et il trace même certaines lettres et/ ou chiffres à l'envers. C'est pourquoi je me suis penchée sur le cas de Florian. En effet, j'ai repéré à plusieurs reprises qu'il traçait des lettres et des chiffres à l'envers (le 1, 2, 3, 4 et 6). De surcroît, il a des difficultés à identifier des sons. Au cours d'une

[13] « *Mon enfant souffre de troubles du langage et des apprentissages* », éditions la découverte, 2004, page 41.

séance de langage autour du son /ou/ je demande aux élèves de me proposer des mots en « ou » et je note que Florian me propose alors les mots « chat » et « carnaval ». La matinée se poursuit avec des ateliers divers dont un atelier de lecture et d'écriture ou les élèves doivent dans un premier temps entourer le graphème « ou » dans les mots proposés puis l'écrire à trois reprise en suivant un modèle donné. Florian entoure les mots contenant le graphème « ou » mais aussi le mot contenant le graphème « uo ». De plus, il recopie les graphèmes mais ne les sépare pas (cf. annexes). Il commet aussi des confusions phonémiques (/v/ au lieu de /f/) et il omet plusieurs parties de mots et/ou de phrases. Lors d'un atelier d'écriture en dictée à l'adulte, Florian participe à l'écriture de la fin d'un album découvert en classe mais propose des phrases dans lesquelles certains mots manquent.
L'inversion de phonèmes /graphèmes, l'écriture inversée (en miroir) des chiffres ainsi que l'omission de mots dans les phrases sont autant de signes qui m'ont interpellée dans l'observation de son cas.

- **Troubles spacio- temporels :**

Il est sans oublié qu'un enfant dyslexique a également des difficultés avec les notions de temps et d'espace. Ce qui explique qu'il entreprenne parfois de lire de droite à gauche et qu'il saute des lignes lors de la lecture. D'autres signes, comme le souligne Patricia Leunen[14], peuvent suggérer un retard de structuration spacio- temporelle. Elle cite à ce titre des difficultés à distinguer la gauche et la droite mais aussi des troubles de l'orientation lors de déplacements ainsi que des difficultés à retrouver les jours de la semaine et à utiliser les notions d' hier et aujourd'hui.

- **Logique mathématique :**

Par contre l'enfant dyxlexique est très souvent performant dans les matières autres que le français, notamment les mathématiques (sauf évidemment dans les résolutions de problèmes puisque cela demande d'abord une bonne lecture et compréhension de l'énoncé). Ses erreurs de mathématiques se situent plus au niveau des inversions de chiffres ou de confusions de symboles qu'au niveau de la logique. L'enfant dyslexique a un esprit très mathématique. C'est d'ailleurs l'écart si grand entre les résultats de français et ceux des autres matières qui peut et doit nous alerter en tant qu'enseignant.

[14] Spécialiste en dyslexie.

L'élève souffrant de dyslexie a aussi des difficultés comme nous l'avons vu précédemment avec la mémoire à court terme : il oublie ses effets scolaires et a des difficultés à suivre plusieurs consignes à la fois. De plus, il a souvent besoin de plus de temps car il ne travaille pas à la même vitesse que les autres ce qui génère un stress énorme chez lui.

- **Troubles du comportement :**

Malheureusement, le plus gros problème d'un enfant dyslexique est souvent l'incompréhension des gens face à ses difficultés. Il perd alors toute estime de lui-même, ce qui peut entraîner des troubles du comportement. L'enfant dyslexique peut devenir alors un élève perturbateur et dissipé, ou au contraire un élève introverti et totalement passif. En effet, P.Debray-Ritzen et F.J. Debray[15] dans « *Comment dépister une dyslexie chez un petit écolier* », remarquent que quasiment deux élèves dyslexiques sur trois présentent opposition, agressivité, fugue ou au contraire passivité et repli sur soi. Pour en revenir à ma pratique personnelle, les deux cas d'enfants que j'ai suivis et suspectés d'avoir des signes précurseurs à la dyslexie souffraient de ces troubles du comportement. Florian est un enfant très cajoleur mais un élève très dissipé. J'ai été tenu de le mettre à l'écart bon nombre de fois car il dérangeait le déroulement de la classe par ses interventions autant physiques que morales. Au contraire, Quentin était très introverti et toujours effacé. Il ne prenait la parole qu'en groupe réduit et sous mes sollicitations.
Yann pour sa part en CE1, décrochait des apprentissages en totalité. Je l'ai en effet observé en train de jouer avec sa règle de manière affichée sans se soucier du regard de l'enseignant : on le sentait parti dans un monde qu'il s'était créé.

Au vu des propos étayés ci-dessus, la dyslexie entraînerait des difficultés d'apprentissage, mais si on parvient à les corriger, l'enfant regagne alors confiance en lui et redécouvre le plaisir d'apprendre. C'est pourquoi, il faut autant que possible, ouvrir l'école à ces difficultés qui affectent certains élèves et faire en sorte, par notre compréhension et nos liens avec les familles d'avancer avec eux.

[15] Professeur à la faculté de médecine Paris et médecin phoniatre.

II.3. Comment repérer les élèves précoces ?

II.3.1. Quelles sont les caractéristiques de l'enfant précoce ?

❖ **La lecture** :

Nombreux sont les EIP qui apprennent à lire avant l'âge "normal", souvent seuls. 51% des enfants précoces ont appris à lire avant le CP. Dès qu'ils savent lire ils s'intéressent tout particulièrement aux dictionnaires et encyclopédies. Ils sont nombreux à dévorer tout ce qui est à portée de leur main. L'élève présumée précoce au CE1 (Clémence) savait lire en début de grande section. (Information donnée par l'enfant et vérifiée auprès des parents)

❖ **Les facultés d'apprentissage** :

L'enfant précoce apprend, et surtout, comprend très vite. Sa compréhension est globale et synthétique et il n'apprend pas à analyser. Il déteste la routine et les répétitions. Supportant très mal l'échec, il manque de ténacité face aux difficultés. Cet aspect des choses peut être très pénalisant dans sa vie scolaire et est à la source de nombreux problèmes. Victor élève repéré lors d'un stage en responsabilité en petite section, était très agité et agressif pendant tous les moments ritualisés de la journée. Si la tâche proposée lui semblait trop facile, il décidait de ne pas la faire et préférait aller aider un camarade. Lors des ateliers, si la fiche proposée était un exercice d'entraînement, il refusait de se mettre au travail en invoquant qu'il avait déjà compris ou qu'il l'avait déjà fait la veille. Il avait effectivement réalisé la tâche demandée très vite et très bien la veille mais n'avait qu'une perception globale de l'exercice proposé qui n'était pas exactement le même. Selon nos lectures, lorsqu'un enfant précoce a compris quelque chose, il cherche immédiatement à poursuivre, la répétition pour le reste groupe classe lui parait alors insupportable.

❖ **La curiosité** :

L'enfant précoce est très curieux. Il profite de chaque occasion pour étancher sa soif d'apprendre. Il s'intéressera fréquemment à des sujets qui ne semblent pas de son âge. La mort, les origines de la vie, l'espace, sont autant de sujets de discussion qui le passionnent, souvent très jeune. Attirer la curiosité a été pour moi une piste sérieuse auprès d'élèves comme Clémence et Victor. Victor ne raccrochait qu'aux activités de « découvertes » notamment à l'aide de support tels que le journal ou livres documentaires, alors qu'il n'écoutait que très peu les histoires plus « enfantines ». Clémence était passionnée de géographie, avait déjà une

grosse culture et ouverture sur le monde et ne souhaitait faire d'exposés que sur le thème des pays lointains.

- **L'écriture :**

Beaucoup d'entre eux rencontrent des difficultés importantes quand il s'agit d'écrire. C'est plus particulièrement le cas des garçons. Ils ne sont pas soigneux dans la présentation de leur travail. Le geste graphique étant lié à la maturation psychomotrice, le trouble se manifeste par une crispation graphique, une lenteur à l'écriture pouvant conduire à un blocage de l'écrit. Cela provient du décalage entre la grande aisance verbale et le développement psychomoteur. Il était encore trop tôt pour déceler cet aspect auprès de Victor (4ans) qui savait déjà cependant écrire son prénom en lettre capitale. Il était clair par contre que Clémence n'aimait pas écrire, elle était appliquée car très conformiste (pour ne pas se faire remarquer) mais se lassait très vite.

- **La solitude** :

L'enfant précoce est rarement celui autour duquel les groupes se forment. Il perçoit sa différence comme un défaut et a du mal à s'insérer socialement. Ne voulant pas se faire remarquer, il peut aller jusqu'à « s'automutiler » psychologiquement et jouer un rôle de composition, même très jeune (dès les premières années de maternelle). A ce sujet , on m'a relaté le cas d'une élève qui avait caché son niveau de lecture courant de peur que, comme son camarade, ne lui soit proposé un passage anticipé dans le niveau supérieur. Ses raisons étaient claires : ne pas se faire remarquer pour ne pas avoir à reconstruire son environnement affectif et amical si durement acquis. Ce type d'attitude rend l'enfant précoce souvent indétectable par des enseignants non formés. Il est très souvent à l'écart des autres et rechigne à participer aux activités collectives. Victor tout comme Clémence étaient souvent à l'écart dans les récréations, lorsque j'allais vers eux pour connaître leurs raisons, les réponses étaient qu'ils n'étaient pas intéressés par les jeux proposés par leurs camarades. Clémence attendait par contre avec impatience mon tour de service pour la récréation, elle venait me parler de son tour du monde ou restait tout simplement près de moi. Cette recherche de discussion avec l'adulte serait une constante chez ce type d'enfant, il faut pouvoir se rendre disponible pour y accéder.

- **L'hypersensibilité** :

L'enfant précoce est fréquemment hypersensible. Il ne supporte pas l'injustice qui lui semble illogique, que ce soit à son encontre ou vis-à-vis des autres. Il fait souvent preuve d'altruisme.

Son sens esthétique est très développé, qu'il s'agisse d'art ou d'environnement, auquel il attache une grande importance.

- **La dyssynchronie** :

Les enfants précoces surprennent par le décalage entre leurs remarques pertinentes et les maladresses dont ils font preuve dans certaines activités. Ils se montrent mal à l'aise dans leur corps, faisant preuve de beaucoup de maladresse et de gaucherie. Leur comportement est souvent perçu comme puéril et négatif par les autres. Cet aspect n'a pas été vérifié auprès de Victor mais plutôt pressenti auprès de Clémence qui n'aime pas les jeux d'adresses et de balles, ni les jeux collectif où l'enjeu la paralyse. L'intellect va plus vite que le geste, ce qui explique que le geste graphique soit en décalage.

- **Dyslexie et dysorthographie :**

La fréquence de la dyslexie, souvent associé à la dysorthographie est élevée chez l'enfant précoce, surtout chez le garçon.

II.3.2. Les caractéristiques décelables en classe.

Que ce soit dans les comportements, attitudes ou sur les savoirs, les spécialistes sur la base des critères mentionnés ci-dessus et en annexe, proposent une analyse des causes des différentes observations réalisées dans le cadre scolaire.

Ce que l'on observe	Ce que l'on peut interpréter
Résultats en dents de scie. Fort dans une matière une année et pas l'année suivante et réciproquement	L'investissement scolaire dépendant du rapport affectif et de l'estime envers l'enseignant. Besoin de cadre et de confiance pour fonctionner. **Au plus l'enseignant est ouvert et bienveillant au plus l'enfant précoce s'ouvrira à lui** et aura envie de lui montrer le meilleur de lui-même.
Demande constante de justification aux enseignants	Quête et besoin de sens pour fonctionner. (prédominance de la partie droite du cerveau)
Bavard, dissipé, rêveur, agité, actif ou repli total.	Mécanismes attentionnels spécifiques, besoin de faire plusieurs choses à la fois pour être attentif ou bien est dissipé car il s'ennuie.

Fonctionnement intuitif via l'hémisphère droit ; son intuition mathématique lui donne les réponses sans qu'il ait développé un raisonnement ce qui lui donne une incapacité à justifier et à argumenter les réponses.	Ne parvient pas à justifier ses résultats, a du mal à argumenter, à développer.
Expression orale brillante…mais écrit catastrophique	Décalage entre forme orale et écrite de la pensée. Blocage du passage à l'écrit.
Isolé dans la cour	Rejet par le groupe à cause de la différence perçue, solitude par difficulté à trouver des enfants qui ont un fonctionnement et des centres d'intérêt identiques
Consignes : mauvaises réponses ou absence de réponse, hors sujet, réponses à côté, alors que les connaissances semblent intégrées.	Différences d'implicites, importance donnée au sens littéral. **Défaut d'anticipation** : absences d'implicites communs. L'élève n'a pas compris la consigne ou il lui a donné un autre sens souvent littéral. Ou encore, il est convaincu qu'il ne sait pas car la réponse attendue est trop évidente.
Le hors sujet : La production de l'élève ne correspond pas aux attentes. A du mal à rester dans le cadre. *Les problèmes de mathématiques :* Ont un gros problème de compréhension des énoncés. Ne parviennent pas à se représenter les données d'un problème et surtout ce que l'on attend au final.	Cela s'explique par la pensée en arborescence : il va trop vite et trop loin. Association rapide et incessante d'idées (la pensée se développe dans plusieurs directions). L'activation simultanée d'un champ de pensée élargi, explique la difficulté de l'élève précoce à rester dans le cadre d'un sujet. Il a beaucoup plus de facilité à appliquer et résoudre une technique opératoire qu'à se représenter la situation de départ, une transformation, une situation finale. Ils veulent aller directement au résultat sans comprendre ou même analyser par quel raisonnement on doit passer.

III. QUE PEUT ON METTRE EN PLACE POUR AIDER CES ELEVES EN DIFFICULTE ?

Pour cette partie nous appuierons notre réflexion sur deux axes. D'une part, la prise en compte des recommandations des deux commissions mandatées par le gouvernement sur les

sujets de dyslexie et de précocité ; d'autre part, une sélection des propositions émanant de spécialistes dans ces domaines.
On notera que les commissions Ringard[16] et Delaubier[17] répondent aux sollicitations des associations de parents à travers les associations.

III.1. Les revendications des associations :

- la prise en compte par l'Education Nationale du cas particulier des enfants intellectuellement précoces et dyslexiques en " décalage " avec le système éducatif et de la spécificité de leurs besoins ;
- le repérage, dès la petite enfance, de ces situations et la prévention (ou le traitement) des difficultés rencontrées par ces élèves ;
- la mise en oeuvre d'une véritable pédagogie différenciée permettant l'épanouissement des potentialités de chacun ;
- la sensibilisation, voire la formation, de tous les acteurs impliqués dans l'éducation (enseignants, membres des réseaux d'aides et conseillers d'orientation psychologues, personnels d'éducation et d'encadrement, parents …) ;
- l'engagement d'études et de recherches sur les enfants intellectuellement précoces et dyslexiques.

-Il est évident que la demande de reconnaissance " officielle " de la spécificité du problème posé par les enfants intellectuellement précoces sous-tend l'ensemble de ces attentes. Il est d'abord souhaité une prise de position du Ministre de l'Education Nationale accordant à la " différence " inhérente à la situation de ces enfants un statut comparable à celle des handicapés, des élèves non francophones ou des jeunes dyslexiques. C'est dans cette perspective qu'il faut comprendre la démarche d'Euro talent qui a souhaité porter au niveau d'une instance internationale cette revendication première : " La législation devrait reconnaître et respecter les différences individuelles. Les enfants surdoués, comme les autres enfants, ont besoin de conditions d'enseignement adaptées qui leur permettent de développer pleinement leurs possibilités ; " (Recommandation 1248 du Conseil de l'Europe).

[16] Annexe 1 à 3.
[17] Annexe 8 à 10.

III.2. Que devons nous retenir des recommandations par rapport à nos pratiques ?

❖ Pour la dyslexie :

Un enfant atteint de dyslexie doit bénéficier, comme le préconise le rapport de la commission Ringard**,** d'une scolarisation de proximité. L'adaptation scolaire liée à la nature et à la gravité de la déficience requiert des structures pédagogiques plus ou moins spécialisées, des aménagements de cursus de formation et surtout une adaptation des stratégies pédagogiques des enseignants. Cette scolarité peut s'articuler avec des prises en charge thérapeutiques et rééducatives dans le cadre d'un projet éducatif individualisé qui doit prendre en compte dans une démarche commune les attentes de l'élève et de la famille, l'action des enseignants et celle des équipes de soins.

Quel que soient le degré de la déficience, l'âge et le niveau de scolarité de l'enfant, il importe que tous les intervenants qui participent au projet éducatif soient animés d'une volonté de travailler ensemble, d'échanger et de rendre complémentaires leurs interventions.

❖ Pour la précocité :

Le Ministère de l'Education Nationale recommande à travers le rapport de la commission Delaubier d'apporter une réponse aux difficultés rencontrées dès l'école primaire, « en mettant en place, dès la maternelle, les interventions nécessaires à la prévention ou au traitement des difficultés, en utilisant pleinement les possibilités offertes par l'organisation par cycle pour s'adapter au parcours de ces élèves, à leurs besoin et en tirant profit des classes à double ou triple niveau ».

C'est dans cette optique que j'ai choisi d'aider Clémence ainsi que les élèves en difficultés déclarés. En effet, j'ai après trois jours d'observation/évaluation mis en place trois groupes de besoins que j'aurais associé à un CP, CE1, CE1 autonome et avancés au niveau des apprentissages. Je me trouve donc dans la démarche de classes à double ou triple niveau. Les élèves ont été sollicités pour baptiser le nom des groupes de besoin, (rouge, bleu et blanc), ils ont bien noté l'appartenance à ce groupe ainsi que les raisons qui les avaient classé dans cette catégorie. Ces groupes n'étant pas immuable et voués à évoluer au fur et à mesure des progrès des élèves. Je détaillerai plus bas lorsque j'aborde la pédagogie différenciée le contenu de ces circuits visant à la fois à développer l'autonomie, à me laisser du temps pour me consacrer aux élèves difficultés et surtout à ce que les élèves rapides ne s'ennuient pas en attendant les autres.

Lorsqu'on sait que l'ennui est le pire ennemi de l'enfant précoce et qu'il peut se mettre en échec scolaire seulement par manque intérêt, cette action me semblait avoir un pouvoir préventif très important.

L'idée était de différencier les apprentissages au niveau du dispositif et quelque fois sur le contenu. Pour pouvoir faire en sorte que les plus rapides ne s'ennuient pas et que les plus en difficultés ne ralentissent pas tout le groupe classe et aient une aide réelle, il me fallait construire ce que j'ai appelé les « circuits en autonomie ». Cet aspect sera abordé quand j'évoquerai la pédagogie différenciée.

Après cette piste de réflexion générale du gouvernement sur la prévention dès l'école primaire, nous avons choisi d'étayer nos pratiques à travers trois catégories : les recommandations du Ministère et des spécialistes se situant au niveau de l'enseignant, au niveau des parents et de toute la communauté éducative, et au niveau des outils ou moyens.

III.2.1. Au niveau de l'enseignant :

Quelles que soient les difficultés de ses élèves, l'enseignant doit adopter une attitude valorisante. L'objectif principal est de motiver ou de remotiver l'élève mais comme le mentionne Jeanne Siaud-facchim, « pour être motivé il faut réussir et pour réussir il faut être motivé », l'enseignant doit donc enclencher le processus. Pour cela il doit jouer sur son attitude, sur le contenu des apprentissages et les modalités.

- **Ouverture à la diversité :**

L'enseignant doit tout mettre en œuvre pour reconnaître la différence de l'élève, l'enfant doit être reconnu dans sa singularité. La particularité de son fonctionnement doit être prise en compte pour l'accompagner dans sa scolarité. C'est d'ailleurs ce que préconisent les rapports Delaubier et Ringard qui proposent de « mieux connaître les élèves "intellectuellement précoces" et dyslexiques en encourageant la recherche sur ces thèmes ».

Une fois que l'enseignant est mieux armé sur le sujet, il doit adopter une attitude d'ouverture à la différence. Sans cette ouverture d'esprit, les appels au secours, les signaux de détresse que l'enfant envoie ne sont pas toujours compris. Ce point rejoint donc la proposition du MEN qui vise à « former les enseignants à la diversité »en incluant dans les plans de formation initiale de tous les enseignants un temps de sensibilisation à la situation particulière de ces élèves ».

- **Formation initiale et continue des enseignants :**

  - ***Dyslexie :***

« Intégrer, pour les professionnels de l'enseignement, dans le cursus de formation, une information sur les troubles du langage oral et écrit », MEN. En effet, c'est le cumul de mes lectures qui m'ont permis de mieux comprendre certaines difficultés que peuvent éprouver les élèves dyslexiques trop souvent comparés à des enfants paresseux ou « peu doués ». C'est pourquoi, l'information est un outil essentiel à l'enseignant qui lui permettra de s'ouvrir aux différences de ses élèves. Or c'est par l'écoute et l'observation de nos élèves qu'il nous sera possible de mieux les connaître et de ce fait de mieux s'armer afin de les aider à surmonter leurs difficultés. C'est pourquoi le MEN recommande d'organiser deux dépistages (à trois ans et demie et à cinq ans) pour prévenir au plus tôt ces troubles. C'est dans ce sens que j'ai tenté d'appréhender mon deuxième stage de responsabilité à St Etienne du Grès. Je me suis octroyée trois jours d'observation afin de prendre connaissance de mes élèves pour pouvoir par la suite différencier les apprentissages en fonction de leurs besoins.

  - ***Précocité :***

Déjà sensibilisée sur ce thème, j'ai pu interpréter dès le 1er R3 certains comportement, certains non dits. Ma recherche personnelle ente les deux stages en responsabilité a conforté certains ressenti, à donner certaines limites à d'autres et à affiner les critères d'identifications de ce type d'enfant.

Après repérage de l'élève supposé précoce, pour l'aider, il doit faire en sorte de développer son estime de soi, l'encourager, valoriser ses performances, minimiser les échecs. Il doit également aménager des secteurs de réussites. Il y a toujours en effet des domaines dans lesquels l'élève précoce se sent plus à l'aise, il faut les définir et l'encourager dans ses résultats positifs. Clémence était passionnée de géographie, malheureusement la découverte des continents, des pays des océans ne sont qu'au programme de CE2. J'ai donc aménagé des moments (Quoi de neuf, exposés..) où elle a pu nous raconter son tour du monde en nous amenant des photos des différents pays qu'elle a traversé. Elle était très motivée et prenait sur elle pour s'exposer devant ses camarades, exercice difficile en général car ils n'aiment pas se faire remarquer. Cela l'a aidée à surmonter sa timidité.

L'observation du comportement d'un élève et la mise en place de secteurs de réussite participent donc à la valorisation des points forts d'un élève.

❖ **S'appuyer sur des outils de repérage :**

➢ ***Dyslexie :***

La commission Ringard recommande d'autre part aux enseignants du cycle 1 « une gamme d'outils d'évaluation du langage oral et aux enseignants de CE2 et de 6ème des repères pour le langage oral et écrit afin de les aider à mieux analyser les difficultés des enfants qui n'ont pas atteints les compétences en français en fin de cycle 2 et 3 ».

En effet, face à la diversité des troubles de Quentin je me suis appuyée sur un questionnaire de langage et comportement[18] destiné aux enseignants de petite section de maternelle afin de mieux comprendre et analyser ses besoins. Ce questionnaire naît de la nécessité d'un dépistage précoce, du fait de l'importance de l'interrelation entre langage, apprentissages scolaires et comportements. Généralement nommé « Chevrie et Muller » ce n'est pas une évaluation mais un appui aux enseignants de maternelle qui soupçonnent un handicap et doit permettre d'aider la transmission de l'information entre les responsables du développement de l'enfant. Il s'agit de répondre à vingt neuf questions qui ont trait à dix types d'aptitudes ou de comportements. Les réponses sont notées par oui ou non et les modalités de cotation s'appuient sur le total des questions ayant la réponse non.

Pour ma part, les résultats du questionnaire (entre 10 et 13 « non ») m'ont donc amenée à surveiller Quentin. Cependant, je suis restée en contact avec son enseignante qui lui a fait repasser le questionnaire, comme il est préconisé, et qui a révélé la nécessité (entre 14 et 17 « non ») de lui faire passer un examen individuel afin de préciser ses difficultés.

➢ ***Précocité :***

Comme le recommande le MEN, il faut reconsidérer « les instruments utilisés pour évaluer les aptitudes intellectuelles ». Pour cela, le PPRE (programme personnalisé de réussite éducative) doit être adapté au cas particulier des élèves intellectuellement précoces. Egalement à disposition, le questionnaire de repérage de la précocité de Jean Charles Terrassier[19] est un outil à la fois pour les parents et pour les enseignants.

[18] Annexe 4.
[19] Annexe 11.

- **S'appuyer sur des possibilités institutionnelles (cycles, décloisonnement…)**
  - ***les cycles :***

Pour adapter le rythme d'apprentissage aux besoins de chacun le MEN propose « d'utiliser à bon escient la réduction d'une année de l'un des cycles primaires » pour les élèves précoces. L'aménagement des cycles peut aussi être envisagé pour un enfant dyslexique pouvant être amené à l'inverse, à prolonger d'un an son cycle.

L'an dernier lors d'un stage en observation en CP, une enseignante très expérimentée me commentait qu'elle avait eu en début d'année un élève qui lisait couramment. Elle a entamé une démarche auprès des parents pour un passage anticipé de cet enfant en CE1 qu'ils ont fini par accepter. Elle invoquait que l'enfant s'ennuierait et que pour son bien il devait sauter une année dans ce cycle. Au final, le résultat est plus que mitigé, l'enfant qui s'était opposé à cette idée, qui refusait de quitter ses repères affectifs n'a jamais réussi à s'intégrer dans sa nouvelle classe. L'enfant qui souffrait déjà d'isolement pendant les récréations s'est retrouvé dans un groupe classe déjà formé, et s'est mis en position de rejet. Elle me relatait le désarroi des parents qui constataient pourtant de bons résultats scolaires et ne comprenaient pas pourquoi il était si malheureux de se rendre à l'école. L'enseignante a avoué qu'elle ne s'est attachée qu'à la performance et à la compétence de cet élève sans prendre en compte la dimension maturité affective de l'enfant. Rien ne prouve que cet élève soit un enfant précoce bien qu'il réponde à une grande majorité de critères mentionnés dans la partie caractéristique, en attendant nous noterons qu'il faut prendre en compte l'aspect sensibilité et émotionnel lorsqu'on envisage une solution de passage anticipé. Cet élève n'était pas encore entré dans l'écrit et a du faire une mise à jour intensive avant d'entrer au CE1. Il a très mal vécu cet acharnement, ce qui a contribué à son rejet du système et qui l'a conduit à une situation d'échec social. Avec du recul, peut être qu'un décloisonnement aurait été plus judicieux mais cela aurait du passer au préalable par le repérage du profil de l'élève, qui selon ses caractéristiques relevant de la précocité ou non, peuvent conduire l'enseignant à préférer le garder dans le groupe classe et en gérant son avance à travers une véritable différenciation sur le contenu.

III.2.2. Différencier les contenus et les dispositifs :

Comme le mentionne le MEN, il faut accueillir les élèves à quotient intellectuel élevé et dyslexiques dans des classes hétérogènes encadrées par des équipes pratiquant une pédagogie innovante et différenciée.

- **Différencier les contenus :**
  - ***Dyslexie :***

-diversifier les activités langagières dès le cycle 1.

De ce fait, la commission Ringard rappelle l'obligation des enseignants à mettre en place des « activités langagières diversifiées, régulières et intensives dès le cycle 1 » afin d'appréhender la compréhension et le fonctionnement du langage.
A ce titre, lors de mes stages de responsabilité j'ai utilisé l'oral en activités décrochées pour tenter de remédier aux problèmes touchant Quentin et Florian tout en restant dans le doute d'une dyslexie potentielle, à ce jour non diagnostiquée par des spécialistes.

Vu la diversité des difficultés de Quentin et mes propres difficultés à gérer le caractère hétérogène de la classe (section de petits/tous petits), je me suis fixée deux objectifs principaux dont celui d'amener Quentin à se reconnaître sur une photo. Pour cela, j'ai profité de l'accueil du matin pour travailler de façon différenciée avec lui. Ne se reconnaissant pas sur une photo, j'ai amené Quentin, la première semaine, à s'observer dans un premier temps dans un miroir. Je lui posais des questions afin qu'il reconnaisse l'enfant « sur le miroir » comme Quentin et non plus comme un bébé. Au fil des activités, j'ai gardé le miroir comme outil de référence pour retrouver la photo de Quentin. Le matin, je lui demandais alors d'aller chercher sa photo, chose qu'il n'arrivait toujours pas à faire. En fonction de la photo amenée, je l'invitais à la comparer à son propre reflet dans le miroir de façon régulière afin d'arriver en début de deuxième semaine à ce que ce geste devienne un réflexe pour l'enfant. Cependant lorsque j'ai décidé d' enlever le miroir de la classe, Quentin n'a pas réussi à se reconnaître sur sa photo. Nous avons alors repris tout le travail de comparaison avec les autres photos fait au préalable mais sans refaire intervenir le miroir. Au bout du deuxième jour de la troisième semaine déjà, Quentin arrivait seul à reconnaître sa photo mais employait toujours le substantif « bébé ». Je pense que l'introduction du miroir a permis à l'élève de se matérialiser et de ce fait de se reconnaître de façon concrète. Seulement il aurait fallu que j'effectue la transition plus clairement : il aurait été intéressant de le laisser travailler avec le miroir puis de lui demander de le refaire sans le miroir pour pouvoir ôter la nécessité de s'y référer petit à petit.

J'ai également diversifié les activités langagières en grande section de maternelle afin de faire travailler de façon ludique la mémoire à court terme de Florian. Comme en petite section, j'ai profité de l'accueil pour introduire le mémory des mots avec Florian. Le principe étant de construire une liste de mots devant être mémorisés un par un chronologiquement. Le jeu lui a

très vite plu et au bout d'une semaine de pratique régulière Florian était capable de restituer une dizaine de mots. J'ai malencontreusement proposé un matin à trois autres élèves de se joindre à nous et Florian a alors fait un blocage très rapidement. J'aurais dû commencer peut- être par ajouter seulement un élève au jeu pour ne pas le brusquer et en fonction de sa réaction l'ouvrir ou pas au reste de la classe.

Si ces activités ont certes permis aux élèves de progresser dans certains domaines je m'interroge encore sur la pertinence du créneau horaire des activités proposées qui empiétaient sur le temps de l'accueil où ces élèves qui éprouvent certaines difficultés ont peut- être besoin de se retrouver plus de temps libres aux coins jeux.

- décomplexifier les contenus :

« Inciter les maîtres à développer des stratégies pédagogiques conjuguant une différenciation des objectifs et des contenus, des activités de remédiation pédagogiques et des démarches d'évaluation formative », recommandation de la Commission Ringard.

L'élève dyslexique a comme nous l'avons vu des problèmes avec la lecture et l'écriture. Ce sont des disciplines qui nécessitent d'être encadrées afin que l'élève ne se sente pas seul face à ses difficultés. Pour l'aider à les surmonter le MEN préconise de varier les contenus en fonction des besoins des élèves. Face aux difficultés séquentielles de Florian[20] à séparer les syllabes j'ai préétabli avec lui et deux autres élèves en difficultés un cadre afin de leur permettre de visualiser les blancs de l'écrit. C'est un dispositif qui a bien fonctionné par le fait,je pense, d'avoir analysé avec eux leurs difficultés et de leur avoir proposé de manière concrète un moyen de remédiation qu'ils se sont appropriés.

- ***Précocité :***

- complexifier :

Pour enseigner à une majorité, on simplifie, l'objectif est de rendre compréhensible au plus grand nombre le savoir à transmettre. Chez l'enfant précoce, la simplification n'éveille aucune curiosité, aucune stimulation. Il ne peut pas accrocher alors il »décroche », ses ressources n'arrivent pas à se mobiliser. Ce qui provoque nous l'avons vu des bavardages, de l'agitation voire de l'agressivité. Dans le circuit mis en place à Lambesc pour le CE1, je n'ai pas vraiment complexifié les contenus, j'ai plutôt joué sur la quantité de travail supplémentaire à réaliser en autonomie afin d'éviter l'ennui des plus « rapides ». Ceci s'applique bien sur en particulier à

[20] Annexe 6 et 7.

Clémence qui montrait une véritable boulimie d'apprentissage, elle me réclamait souvent des coloriages magiques de CE2 sur lesquels elle se plaisait à réfléchir.

Leur en demander plus ***:***

Le circuit en autonomie mis en place pour les élèves les plus vifs était élaboré de façon quotidienne de la manière suivante : cinq actions ou activités étaient répertoriés sur un pan intérieur du tableau en face de chaque groupe de besoin. Chaque groupe de besoin avait un circuit différent selon les difficultés rencontrées lors des apprentissages de la veille,. Cela pouvait être une fiche d'exercice d'un son étudié, une fiche d'entraînement en mathématique, illustrer une chanson, ou une poésie, lire le petit quotidien que j'amenais tous les jours en classe. Pour Clémence, « aider son camarade » était une priorité, venait ensuite la lecture des journaux mis à disposition ou livres dus sujet du moment. Ce dispositif en autonomie a beaucoup plu aux élèves et m'a surtout permis de pouvoir m'occuper du groupe en difficulté pour la lecture sans me soucier de l'occupation des plus rapides et sans culpabiliser sur leur inactivité. Il est par contre perfectible, je pense que je ferais une fiche distribuée le matin plutôt qu'utiliser le tableau. Tout d'abord parce qu'il m'en resterait une trace et surtout parce que je pourrais encore plus personnaliser le travail comme pour Clémence qui avait encore peut être plus de besoin. Ce type de dispositif s'inscrit dans ce que le ministère appelle « développer à l'école, les possibilités d'enrichissement des parcours scolaires, en réservant une part du temps pour que les élèves plus rapides puissent approfondir certaines questions ou accéder à de nouvelles connaissances ».

- **Différenciation des dispositifs :**
  - ***Le tutorat :***

Fortement recommandé par les spécialistes et le ministère, cette modalité applicable soit sous forme de « tuteurs » ou de « tutorés » selon si l'enfant est précoce ou dyslexique, nous est apparue très intéressante. Nous avons donc mis en place respectivement ce dispositif dont les modalités sont reprises ci-dessous.

En ce qui concerne Florian et d'autres élèves en difficulté, le tutorat a été un moyen de les faire avancer dans les apprentissages par les échanges avec leurs pairs. En effet le statut de tutoré leur donne l'occasion d'une relation individuelle dont ils ont parfois besoin pour fonctionner. Cependant, très vite je me suis rendue compte que les élèves tuteurs avaient tendance à donner les réponses à ceux en difficulté. Bien qu'ayant posé avec eux les rôles de

chacun, le principe n'était pas acquis. Nous avons repris ensemble les caractéristiques du tuteur et la nature de ses interventions que nous avons laissé dressées par la suite sur une affiche référence à laquelle les élèves avaient à se référer avant leurs interventions. Suite à ça, le tutorat a mieux fonctionné mais les tuteurs étant souvent les mêmes élèves, il aurait peu être fallu varier les contenus afin que les tuteurs ne soient pas toujours les mêmes élèves et de ce fait, motiver les élèves en difficulté en leur donnant une responsabilité.

D'autre part, le tutorat a également été mis en place à Lambesc auprès de Clémence et d'un autre élève, Thomas, très enclin à aider les autres. Après avoir défini les règles d'entraide avec notamment la notion « de ne pas faire à la place de l'autre », Clémence et Thomas on pris ce rôle très à cœur. J'ai noté cependant une certaine limite à ce dispositif en ce qui concerne Clémence. Elle avait tendance à ne pas terminer ou bâcler son travail pour venir trop rapidement en aide à son camarade Lucas (suivi par le RASED). En ce qui concerne Victor, je n'ai pas eu le recul suffisant pour mettre en place un tutorat. Je pensais peut être à tort qu'en petite section cela n'avait pas de sens, pourtant lui aussi ne voulait pas quelque fois faire le travail demandé par contre il préférait aller aider ses camarades « à sa manière ».

- ***D'autres modalités pour la dyslexie :***

- la manipulation :

Différencier les dispositifs a été un outil sur lequel j'ai tenté de m'appuyer afin d'amener Quentin a reconnaître des objets sur un support papier. Le principe de l'atelier étant de l'amener à nommer les fruits de l'automne manipulés en séance de découverte avec le groupe classe. J'ai profité de cet atelier pour retravailler directement à partir des fruits en lui demandant de les trier, de les nommer puis de les reconnaître sur des supports variés (albums, photos et documentaires). Cependant, très rapidement, je m'aperçois que Quentin a des difficultés de reconnaissance. Il les trie, les nomme mais quand le support papier intervient il est incapable de les reconnaître. Je me suis alors demandée comment faire pour que le changement de support ne soit plus un obstacle. Je lui ai alors proposé des photos identiques de fruits. Après plusieurs manipulations Quentin reconnaît et nomme les fruits sur les documentaires et photos mais bloque toujours quand interviennent certains albums. Je pense que le fait d'avoir utiliser la reconnaissance visuelle comme objet et outil d'apprentissage n'a pas offert à Quentin assez de choix. Il aurait été possible d'aborder les fruits par le toucher pour en dégager les caractéristiques que l'on aurait par la suite retrouvées sur les différents types de texte.

- l'oral :

J'ai également utilisé des outils tels que la répétition ou le reformulation des consignes afin d'aider certains élèves en difficultés. A ce titre, Avignal Amar- Tuiller dans « *Mon enfant souffre de troubles du langage et des apprentissages* » souligne que les élèves en difficulté et plus particulièrement les élèves dyslexiques « retiennent davantage d'informations à l'oral qu'à l'écrit ». Elle préconise pour cela de leur relire les leçons à haute voix, de les interroger régulièrement à l'oral afin de travailler leur mémoire auditive.

Ce sont ces divers outils qui m'ont permis d'appréhender l'hétérogénéité des élèves et d'être de ce fait à l'écoute de leurs besoins en variant les dispositifs mais aussi les contenus comme j'ai pu le faire en écriture avec Florian en lui proposant des activités plus guidées.

- ***D'autres modalités pour la précocité :***

- La contextualisation :

L'enfant précoce tisse des liens, construit des ponts, sa quête du sens est permanente. Il ne peut se conformer à ce qu'on lui demande de faire que si il comprend à quoi ça sert. Sa demande de justification peut être prise comme de la provocation mais il ne sait pas fonctionner autrement. Nous sommes bien là dans ce que recommande les programmes à savoir « donner du sens aux apprentissages », il ne fait autant que faire ce peut, pas cloisonner les disciplines.

- Eviter l'apprentissage par cœur :

Il est encore souvent demandé d'apprendre une leçon par cœur, cela rend la connaissance facilement disponible en mémoire pour sa restitution. C'est une forme incompréhensible pour l'élève surdoué. Pour l'aider à apprendre le plus parfaitement possible une leçon il faut l'encourager à la reformuler avec se propres mots et d'apprendre sa version à lui.

Découper l'apprentissage est une modalité à laquelle il ne peut pas adhérer, son cerveau fonctionne nous l'avons vu d'un mode global.

III.2.3. Au niveau des parents et de la communauté éducative:

❖ Le rapport école/ parents :

Comme le recommande le MEN à travers les recommandations de la commission Ringard sur la dyslexie, l'aide que nous pouvons apporter aux élèves dyslexiques ne peut se faire sans « la

participation de la famille, en tant que co-éducatrice ». Le partenariat avec la famille ne peut que nous aider, nous enseignants, à mieux comprendre nos élèves quelles que soient leurs difficultés. C'est en effet le fait de communiquer avec les parents qui m'a permis d'être à l'écoute de leurs besoins et de les informer de mes observations.

Ce constat est corroboré par Jeanne Siaud-Facchim qui souligne que, malgré les critiques, « les parents restent les meilleurs prédicateurs », ils ne se tromperaient pas dans 80% des cas. Les parents sont selon elle, en effet, assez lucides sur leurs enfants. C'est avec une bonne communication entre école parents que l'on pourra se rendre compte qu'il n'est pas le fantasme des parents. Lors d'une conversation avec la maman de Victor, elle m'a exposé son soulagement de pouvoir parler ainsi du cas de son enfant et la prise en compte de sa différence et de ses difficultés comportementales. Elle avait tenté d'en discuter avec la directrice qui était complètement fermée à ses propos et se sentait très seule face au système. Comme le souligne donc le rapport Delaubier il faut « accueillir les familles et les accompagner tout au long de la scolarité en ouvrant un dialogue approfondi avec les parents ».

- **<u>La communauté éducative au sens large:</u>**

Quel que soit le type de difficulté rencontré, le MEN suggère « d'inciter les équipes éducatives à la généralisation de la démarche de projet individualisé (PPRE) incluant l'équipe éducative associant le médecin scolaire, les membres du RASED, les spécialistes ainsi que les parents et enseignants ».
C'est donc en travaillant en partenariat qu'il nous sera possible d'appréhender et de s'adapter à la diversité de nos élèves.

Le Ministère rajoute que c'est « en sensibilisant l'ensemble des acteurs engagés dans l'éducation des jeunes enfants : enseignants, membres des réseaux d'aides (RASED), médecins scolaires, parents que nous préviendront des difficultés ». Le cœur du débat est bien là, nous avons un rôle essentiel à jouer en prévention. Mes démarches auprès des parents de Victor et de Clémence s'inscrivent totalement dans cette optique de prévention. Victor et Clémence ne sont pas en échec scolaire pour l'instant en tous cas sur les contenus. Par contre, on sent chez l'un et l'autre, une forte potentialité pour que cela puisse basculer vers un décrochage pour Clémence et vers un rejet pour Victor qui commence à avoir des troubles comportementaux. L'entretien avec les parents est venu corroborer certaines pistes ou encore compléter des informations visant à conforter, valider ou invalider certaines attitudes observées en classe. Savoir ce que l'enfant a vécu, comment il se comporte dans le cadre familial sont autant d'informations qu'il

est nécessaire d'obtenir pour la construction d'un repérage des élèves en difficultés. De plus, l'échange avec les parents est un élément favorable aux yeux de l'enfant qui se sent pris en charge et moins isolés dans sa différence. Nous l'avons vu, l'enfant a du mal à expliquer sa différence, la reconnaître c'est déjà l'aider.
Il faut, pour ce faire, pouvoir s'appuyer sur les réseaux d'aides spécialisés et les médecins scolaires. La maman de Victor a décidé suite à nos conversations d'entamer une démarche pour son fils auprès du CMPP d'Aix. Victor a passé déjà deux entretiens sur les 5 prévus à l'issu duquel sera établi un rapport sur le profil psychologique de l'enfant.

On soulignera l'importance de la communication et de l'échange au sein de l'équipe éducative. L'enseignant n'a, en effet, qu'un regard pédagogique sur **l'élève** ; il incombe aux familles et aux réseaux spécialisés de complémenter son analyse par les éléments inhérents à **l'enfant.**

CONCLUSION

Comme nous l'avons évoqué au fur et à mesure de nos réflexions, un enfant en difficulté doit être au plus tôt détecté dans sa différence. Les éventuels troubles du comportement, les perturbations dans son apprentissage doivent être pris en compte comme de réels signes de détresse. Or, pour l'aider et l'accompagner au mieux dans sa scolarité, les enseignants ne sont pas toujours informés et outillés pour faire face à leurs difficultés scolaires. Il faut comprendre au mieux comment l'élève fonctionne, identifier les caractéristiques inhérentes à sa constitution, en particulier pour les élèves ayant des aptitudes spécifiques tels que les élèves dyslexiques et précoces.

Comment repérer et aider, par la différenciation les élèves dyslexiques et précoces ?

La différenciation semble être un des moyens pour « pouvoir à la fois repérer, prévenir et traiter de telles difficultés », comme le souligne le Ministère De l'Education Nationale. Pour que l'enseignant comprenne le pourquoi des difficultés et savoir comment les surmonter de manière optimale pour l'élève, il est nécessaire qu'il soit sensibilisé, formé et ouvert à la diversité de ses élèves. Accroître le dialogue avec les familles, pouvoir s'appuyer sur les spécialistes du réseau, faire varier les modalités et contenus d'apprentissage sont autant de pistes supplémentaires pouvant contribuer à l'intégration des élèves en souffrance, quelles que soient leurs difficultés, dans le groupe classe. De plus, certains dispositifs mis en évidence pour surmonter les écueils rencontrés par les élèves dyslexiques et précoces peuvent être tout à fait transférables à d'autres élèves dans un cadre préventif. En effet, ne pas freiner les plus rapides et se rendre plus disponibles aux besoins de certains par la différenciation peut être facteur de réussite dans la gestion de l'hétérogénéité d'un groupe classe.

RESUME :

Différencier l'enseignement, c'est faire en sorte que chaque apprenant se trouve dans des conditions optimales pour lui.

Ce mémoire retrace l'évolution de notre questionnement sur la différenciation comme moyen de faire progresser les élèves en difficulté. Certains d'entre eux souffrent de dyslexie et de précocité. Pour éviter qu'ils ne décrochent, plus tôt les difficultés et leurs origines éventuelles sont repérées et prises en charge, plus vite l'enfant peut retrouver un itinéraire scolaire adapté.

Alors, comment repérer et aider, par la différenciation, les élèves dyslexiques et précoces ?

A partir des diverses propositions et recommandations des spécialistes et du Ministère de l'Education Nationale, nous analyserons nos pratiques professionnelles pour tenter de prendre en compte la singularité d'un élève dans un groupe classe.

MOTS CLEFS :

Enfants en difficulté, précocité, dyslexie, repérage, prévention, différenciation.